

Tihomir Engler

Literaturunterricht in Verbindung mit dem DaF-Unterricht. Bestandsaufnahme zum DaF-Unterricht in Kroatien und literaturdidaktische Überlegungen zum transkulturellen Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht

Abstract: The introductory part of the paper provides an overview of the significance of German language learning and teaching in Croatia. The paper focuses on the transitional position of foreign language teaching within the current curricular reform of education in Croatia. The main principle of reform is to correlate the subjects and integrate the teaching matter into a larger number of associated subjects. This provides possibilities of a transcultural approach to literary texts not only in foreign language teaching, but also in teaching the native language. The final part of the paper provides a didactic model of a transcultural approach to interpreting literary texts.

Sprachlicher und kultureller Transfer als transkultureller Rahmen des DaF-Unterrichts in Kroatien

Das Erwerben von Deutschkenntnissen hat in Kroatien aus historischen Gründen eine lange Tradition: Zum einen wegen der Herrschaft der Habsburger in kroatischen Territorien, infolgedessen zum anderen seit Ende des 17. Jahrhunderts vor allem der Nordwesten und Osten Kroatiens bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges ein Siedlungsgebiet deutschstämmiger Minderheit war (vgl. Geiger 2009, S. 117f.; Helbig 2001, S. 1720).¹ Das ergab einen jahrhundertelangen kulturellen Austausch,

1 Die einheimische Bevölkerung bezeichnete die Ansiedler als „Schwaben“ (Geiger 2009, S. 118), weshalb sich auch für die deutsche Minderheit zur Zeit des Königreiches Jugoslawien der Kollektivbegriff „Donauschwaben“ (ebd.) einbürgerte, und zwar „für Deutsche im ehemaligen Königreich Ungarn, vor allem im Banat, in der Batschka, der Baranja, in Srijem und Slawonien. Aus Schwaben aber stammt nur ein kleiner Teil der Siedler, ein viel größerer kam aus Bayern, Hessen, Pfalz, Lothringen, dem Altenburger- und Sudetenland“ (ebd., S. 119).

Nach dem Ersten Weltkrieg beginnt aber die Zahl der ansässigen deutschsprachigen Muttersprachler zu sinken: „Gemäß der Volkszählung aus den Jahren 1921 und 1931 verwendete im Königreich SHS/Jugoslawien Deutsch als Muttersprache etwa eine halbe Million Menschen, beziehungsweise 4 Prozent der Bevölkerung. Dies war ungefähr 10

der von demjenigen im hochkulturellen Bereich in wohlhabenden adeligen beziehungsweise gebildeten bürgerlichen Kreisen bis hin zur Übernahme zahlreicher deutscher Fachbegriffe im alltäglichen Leben der niederen Schichten reichte. Als typisches Beispiel für den Sprachtransfer ist der Satz: „Hausmajsterica klofa tepih u liththofu“ [„Die Hausmeisterin klopft den Teppich im Lichthof“] zu erwähnen. Nicht nur aus dem angeführten Beispiel geht hervor, dass zahlreiche Entlehnungen entstanden sind, die dann den grammatischen Regeln des Kroatischen angeglichen wurden, wodurch deutschsprachige Ausdrücke zum festen Bestandteil der kroatischen Standardsprache geworden sind.² Zu den sprachlichen Berührungspunkten gesellte sich auch der kulturelle Transfer, weil zahlreiche Intellektuelle im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts an deutschsprachigen Hochschulen studierten.³ Insofern war der schulische und außerschulische Erwerb der Deutschkenntnisse ein fester Bestandteil des kulturellen Habitus in Kroatien bis ins 20. Jahrhundert hinein.⁴ Der deutschen Sprache wurde dabei auch ein sozialer Symbolstatus verliehen, weil „sich die Mittelschicht und die höhere gesellschaftliche Schicht dieser Sprache bedienten“ (Stojić 2008, S. 369), um sich auch in sprachlicher Hinsicht von niederen, nur kroatisch sprechenden Schichten zu

Prozent weniger als im frühen 20. Jahrhundert“ (ebd., S. 121). Nach den Wirren des Zweiten Weltkrieges sinkt die Zahl der deutschstämmigen Bevölkerung in Jugoslawien noch einmal: „Gemäß der ersten Zählung in der Nachkriegszeit wurden 1948 55.337 Zugehörige der deutschen Minderheit in Jugoslawien vermerkt, wobei die Zählung auch die österreichische Minderheit mit einschloss“ (ebd., S. 131).

- 2 Wie tief die Präsenz des Deutschgebrauchs in den kroatischsprachigen Regionen verankert ist, bezeugt auch das Vorhandensein von Lehnwörtern nicht nur in der kroatischen Standardsprache, sondern noch mehr in den kroatischen Mundarten, die im 19. Jahrhundert den puristischen Forderungen der kroatischen Nationalbewegung nach der Bereinigung des Kroatischen von Germanismen nicht so sehr ausgesetzt waren. Als Beispiel können folgende Lehnwörter dienen: *friški* [frisch], *hohštapler* [Hochstapler], *logor* [Lager], *rizling* [Riesling], *štafelaj* [Staffelei] oder *šuft* [Schuft]. Vgl. dazu: Stojić 2008, S. 361f.
- 3 Dass Deutsch in den politisch und mundartig zerteilten kroatischen Regionen als Überbrückungssprache diente, bezeugt auch die Tatsache, dass sogar die führenden Persönlichkeiten der nationalen Bewegung wie Ljudevig Gaj und Ivan Kukuljević ihre Reden zuerst in deutscher Sprache entwarfen, um sie dann ins Kroatische zu übersetzen. Vgl. dazu: Stojić 2008, S. 358f.
- 4 Als ein illustres Beispiel ist zu erwähnen, dass die Germanistik an der Universität in Zagreb, der Hauptstadt Kroatiens, „von Anfang an eine muttersprachliche Philologie [war], weil alle Studenten von Haus aus Deutsch sprachen. So konnten kroatische Deutschlehrer seit 1897 die Lehramtsprüfung auch in Zagreb ablegen“ (Helbig 2001, S. 1680).

unterscheiden. Die Folge einer solchen kulturellen Verflechtung ist noch heute in den Lehrwerken für den muttersprachlichen Kroatischunterricht festzustellen: In den Lesebüchern für die Primarstufe der kroatischen Grundschule (1.–4. Klasse) überwiegen – neben den dominierenden muttersprachlichen literarischen Texten – im Korpus der darin enthalten fremdsprachlichen Texte noch immer die deutschsprachigen (vgl. Milković 2015, S. 119–122).

Position des DaF-Unterrichts in Kroatien nach dem Zweiten Weltkrieg

Unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg wurde der DaF-Unterricht politisch bedingt in ganz Jugoslawien durch den Russischunterricht verdrängt: „In den Schulen konnte in allen Klassen nur Russisch, in oberen Gymnasialklassen auch Englisch und Französisch gelernt werden“ (Helbig 2001, S. 1679). Jedoch wurde der DaF-Unterricht nach dem politischen und wirtschaftlichen Bruch Jugoslawiens mit der Sowjetunion Anfang der 1950er Jahre wieder eingeführt, so dass Deutsch seit 1955 „unter den vier beziehungsweise fünf Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Russisch, Deutsch, im Küstengebiet noch Italienisch) seinen festen zweiten Platz“ (ebd.) bewahren konnte. In Kroatien lernte man zu jener Zeit eine von den erwähnten Fremdsprachen ab der fünften Klasse der Grundschule, beziehungsweise seit etwa Beginn der 1960er Jahren ab der vierten Klasse, und zwar zwei oder drei Stunden wöchentlich (vgl. ebd.).

Durch die Lockerung des inländischen politischen Klimas als auch infolge der sich weltweit ereignenden Globalisierungsprozesse stieg Ende der 1980er Jahre auch in Kroatien die Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen. Unmittelbar „nach der Autonomie Kroatiens im Jahre 1991 erlebte die deutsche Sprache kurzfristig einen starken Schub, sowohl in den regulären Schulen, in denen die Anteile der Deutschlernenden auf über 30 % stieg, als auch in den privaten Sprachschulen“ (Budimir/Häusler 2009, S. 392).

Vom großen Vorteil für die Erweiterung des Fremdsprachenunterrichtsangebots in kroatischen Grund- und Mittelschulen war nach einer zehnjährigen experimentellen Phase (vgl. Vrhovac 2001) die Einführung des frühen Fremdsprachenlernens ab der ersten Klasse der kroatischen Grundschule: im Schuljahr 2003/2004 zuerst als Wahlfach und im darauffolgenden Schuljahr als Pflichtfach (vgl. Häusler/Karačić 2006, S. 216). Grundsätzlich wurde und wird noch immer den Schülern, und das bedeutet eigentlich ihren Eltern, die freie Wahl eingeräumt, ob sie als erste Fremdsprache Englisch, Deutsch, Französisch oder Italienisch lernen wollen, wobei dann von der vierten bis zur achten Klasse der kroatischen

Grundschule die Möglichkeit besteht, eine zweite Fremdsprache als Wahlfach zu belegen, wozu sich die meisten Grundschüler auch entscheiden.

Anhand der Angaben des Kroatischen Staatsamtes für Statistik zum Fremdsprachenlernen in kroatischen Grund- und Mittelschulen⁵ ist für den Zeitraum von 1992 bis 2007 festzustellen, dass „in Kroatien die englische Sprache unter den Schulsprachen den ersten Rang ein[nimmt]“ (ebd.). Dabei weist das Englischlernen eine kontinuierlich steigende Tendenz auf: Im Schuljahr 1992/93 lernten 61,35% Schüler in kroatischen Grund- und Mittelschulen Englisch, im Schuljahr 2004/2005 steigt der Prozentsatz auf 66,47% (vgl. ebd., S. 226) und im Schuljahr 2006/2007 auf 66,85% (vgl. Budimir/Häusler 2009, S. 395).⁶ „Die zweithäufigst gelernte Fremdsprache ist Deutsch, mit einem deutlichen Abstand zu allen anderen Fremdsprachen, die unter 5% liegen“ (Häusler/Karačić 2006, S. 218). Anhand der erhobenen Daten ist ferner festzustellen, dass der DaF-Unterricht in Kroatien eine absteigende Tendenz aufweist, weil z. B. im Schuljahr 1992/1993 noch 29,2% des gesamten schulischen Fremdsprachenunterrichts auf den Deutschunterricht fiel (vgl. Häusler/Karačić 2006, S. 226), während im Schuljahr 2004/2005 der Prozentsatz des DaF-Unterrichts 25,32% beziehungsweise im darauffolgenden Schuljahr 25,02% betrug (vgl. Budimir/Häusler 2009, S. 395). Die statistischen Daten verdunkeln jedoch, dass es in Kroatien noch immer Regionen gibt, in denen der DaF-Unterricht weiterhin stark vertreten ist.⁷

5 Genauerer dazu s. Häusler/Karačić 2006, S. 217–227; Budimir/Häusler 2009, S. 395–401.

6 Bei diesen Prozentzahlen handelt es sich um statistische Erfassung des fremdsprachlichen Gesamtunterrichts in den kroatischen Grund- und Mittelschulen, wobei Lerner, die den Unterricht einer zweiten beziehungsweise dritten Fremdsprache belegt haben, dementsprechend mehrmals erfasst werden. Leider liegen genauere statistische Angaben darüber, welche Lerner nur eine Fremdsprache beziehungsweise zwei oder drei Fremdsprachen in der Grund- und Mittelschule lernen, nicht vor. Grundsätzlich wird in den ersten vier Klassen der kroatischen Schule Unterricht aus einer Fremdsprache angeboten, ab der vierten Klasse kommt eine weitere Fremdsprache als Wahlfach vor. In den Mittelschulen wird der Fremdsprachenunterricht je nach dem Ausbildungsprofil der Schule in unterschiedlichem Umfang angeboten: In den Gymnasien erfolgt meistens der Unterricht zweier Fremdsprachen als obligatorischer Fächer, während in den Fachmittelschulen überwiegend das Weiterlernen der in der Grundschule gewählten Fremdsprache stattfindet.

7 Ein Beleg dafür ist auch die Tatsache, dass es neben der Germanistik an der Philosophischen Fakultät in der Hauptstadt Kroatiens weitere vier Abteilungen für deutsche Sprache und Literatur an regionalen Philosophischen Fakultäten sowie eine an der Fakultät für Lehrerbildung an der Universität Zagreb gibt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich der DaF-Unterricht trotz des Siegeszuges des Englischlernens in den 1990er Jahren als fester Bestandteil des Bildungsangebots in kroatischen Grund- und Mittelschulen erhalten hat. Die Ursache dafür liegt zum einen in der jahrhundertelangen kulturellen Verflechtung des kroatischen Kulturkreises mit demjenigen des deutschsprachigen, die bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges auf der kontinuierlichen Präsenz der Deutschsprechenden Muttersprachler beziehungsweise der deutschen Minderheit in kroatischen Regionen fußte. Zum anderen erfolgte im sozialistischen Jugoslawien ein Austausch in umgekehrter Richtung, indem es immer wieder – zuerst in den 1960er beziehungsweise 1970er Jahren und dann in den 1990er Jahren – zu Auswanderungswellen von Kroaten in deutschsprachige Länder entweder als Gastarbeiter oder als Kriegsflüchtlinge kam, deren Rückkehr in ihre Heimat positive Auswirkungen auf den DaF-Unterricht hatte. Auf diese Weise wurden in der inländischen Kultur Wurzeln zu solchen Phänomenen gelegt, die – dem Beitragsthema vorausgreifend – als *transkulturell* anzusprechen sind, weil im Nebeneinander der unterschiedlichen, Jahrhunderte andauernden sprachlichen und kulturellen Praktiken in ein und demselben Raum nicht nur intra- und interkulturelle Brüche, sondern auch kulturelle Überschneidungen und Parallelen entstanden sind, die den Forschungsbereich der Transkulturalität bilden (vgl. Iljassova-Morger 2009, S. 40).⁸

Glottodidaktische Grundlagen des DaF-Unterrichts in Kroatien

Die methodischen und didaktischen Grundlagen des DaF-Unterrichts in kroatischen Grund- und Mittelschulen beruhen derzeit auf handlungs- und produktionsorientierten Ansätzen, deren Anwendung seitens des kroatischen

8 Es handelt sich um eine Reihe von interdisziplinären Forschungsarbeiten, insbesondere von Wolfgang Welsch, worin man sich darum bemüht, „die romantische Vorstellung von Kulturen als in sich geschlossenen, kompakten, auf einen Mittelpunkt hin ausgerichteten und von hier aus hierarchisch strukturierten Einheiten“ (Iljassova-Morger 2009, S. 38) zu hinterfragen und von da aus in den Kulturbetrieben nach „typologisch ähnlichen Kulturerscheinungen“ (Holenstein 1998, S. 173f.) zu suchen. Die transkulturelle Forschungen sollen dabei die Antwort auf die Frage geben, „was denn die auseinanderdriftenden, ineinander verschachtelten, vielstimmigen und widersprüchlichen Lebensweisen der Gesellschaft doch noch zusammenbringt und verbindet“ (ebd., S. 39–40), ohne Interkulturalität und Transkulturalität „als konkurrierende, sondern als einander ergänzende Konzepte“ (Iljassova-Morger 2009, S. 38) zu verwenden, wodurch man die binäre Perspektive des interkulturellen Ansatzes (*Fremd – Eigen*) zu erweitern sucht.

Bildungsministeriums 2006 durch den *Kroatischen nationalen Bildungsstandard* (HNOS) beziehungsweise 2011 durch das *Nationale Rahmencurriculum* (NOK) festgeschrieben wurde. Es handelt sich um grundlegende Dokumente, worin man sich um die „Revision und Standardisierung der Unterrichtsziele und -inhalte für alle an kroatischen Grundschulen unterrichteten Fächer“ (Petravić 2005, S. 18) bemüht, um anhand dessen „eine Internationalisierung des kroatischen Grundschulwesens zu erwirken und hierdurch die Unterrichtsqualität langfristig abzusichern“ (ebd., S. 19).⁹ In Zusammenhang damit wird als grundlegendes Ziel des Fremdsprachenunterrichts in kroatischen Schulen der Erwerb „schriftlicher und mündlicher Kommunikationskompetenz, erweitert durch Elemente der sozio-kulturellen, interkulturellen sowie der Lese-/Literaturkompetenz“ (HNOS 2006, S. 79) angeführt. Altersgemäß wird dabei zwischen dem frühen Fremdsprachenlernen in den ersten vier Klassen der Grundschule, der Übergangsphase in der fünften und sechsten Klasse, der dritten Phase des Fremdsprachenunterrichts in der siebten und achten Klasse der Grundschule sowie der vierten Phasen in den vier Klassen der Mittelschule (Fachmittelschule und Gymnasium) unterschieden (vgl. ebd.).

In beiden Dokumenten wird Literaturunterricht als Teil der Aneignung von Kenntnissen über fremdsprachliche Kultur und Zivilisation erwähnt (vgl. ebd.). Dabei wird in HNOS für den Grundschulbereich empfohlen, die Lerner mit Volksliedern und Songs, einigen Bilderbüchern, Gedichten und Fabeln, mit populärsten Grimm-Märchen, Gestalten aus Märchen sowie anderen kinderliterarischen Texten bekannt zu machen, aber auch mit den im Muttersprachenunterricht bearbeiteten deutschen kinderliterarischen Texten beziehungsweise in der muttersprachlichen Schullektüre enthaltenen deutschen kinder- und jugendliterarischen Werken, mit Erzählungen aus der zeitgenössischen deutschen Kinderliteratur sowie mit Auszügen aus deutschen Kinder- und Jugendromanen samt deren Verfilmung (vgl. ebd.). Neben dem allgemeinen Hinweis, dass der Fremdsprachenunterricht im frühen Fremdsprachenlernen auf multisensorischem und

9 Anhand der angeführten Dokumente bereitet man zur Zeit (April 2016) eine allumfassende curriculare Reform des kroatischen Grund- und Mittelschulwesens vor, deren experimentale Durchführung für das Schuljahr 2016/2017 angekündigt ist und worin Änderungen von Bildungsinhalten sowie der Lehr- und Lernmethoden angestrebt werden, um das ganze kroatische Bildungswesen zu „einer kohärenten, flexiblen und effizienten Einheit“ (ONK, S. 5) auszubauen. Diese Reform sollte den Lernern eine Ausbildung ermöglichen, wodurch man „sie für das gegenwärtige Leben, für die Arbeitswelt und Weiterbildung“ (ebd.) vorbereiten wird, indem das Bildungssystem an die Bedürfnisse der kroatischen Wirtschaft angepasst wird (vgl. ebd.).

ganzheitlichem Lernen samt stufenweisen Übergangs zum kognitiven Lernen in höheren Klassen (vgl. ebd.) aufzubauen ist, wird auf die methodischen und didaktischen Grundlagen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts nicht näher eingegangen.

Daraus sind zwei Schlussfolgerungen zu ziehen: Im Vordergrund des DaF-Unterrichts in Kroatien steht der Erwerb von fremdsprachlichen Kommunikationskompetenzen sowie die damit verbundene Sensibilisierung der Lerner zur Entwicklung der Empathie gegenüber dem Anderen im Rahmen des Erwerbs von Kenntnissen über die Fremdkultur(en). Der literarische Text und damit die Strategien des literarischen Verstehens stehen nicht im Mittelpunkt des DaF-Unterrichts. Dementsprechend scheint es den Lehrenden überlassen zu sein, selbst den Literaturunterricht innerhalb des DaF-Unterrichts methodisch zu gestalten, und zwar unter der stillschweigenden Voraussetzung, dass es sich dabei um eine Lernform zu handeln hat, die in Anlehnung an die allgemein geltenden Zugangsweisen zum Erwerb der Fremdsprache(n) auf der kommunikativ-pragmatischen Ebene der Fremdsprachenvermittlung aufzubauen ist.

Eine solche Schlussfolgerung bekräftigen auch die Bestimmungen des *Nationalen Rahmencurriculums* aus dem Jahr 2011, worin der Fremdsprachenunterricht mit dem muttersprachlichen Unterricht und dem Sprachunterricht für nationale Minderheiten in Form eines gemeinsamen „sprach-kommunikativen Bereichs“ (NOK 2011, S. 54f.) zusammengezogen wird und worin einzelne Zielsetzungen in allen Teilbereichen nach den vier Sprachfertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) aufgelistet werden (vgl. ebd., S. 56–80). Dabei wird dort der Literaturunterricht noch mehr herabgesetzt, weil die Beschäftigung mit literarischen Texten unter dem Erwerb von Hör- beziehungsweise Lesefertigkeiten angesiedelt ist. Beim fremdsprachenbezogenen Hören wird erwartet, dass die Lerner im Stande sind, „den Grundinhalt einfacher audio und audio-visueller literarischer Texte zu verfolgen und auf die darin enthaltene Anregungen zu reagieren“ (ebd., S. 81). Beim Lesen im Fremdsprachenunterricht wird ab der vierten Klasse der Grundschule „die Auswahl beziehungsweise selbständiges und/oder mit Hilfe der Lehrkraft zu leistendes Lesen unterschiedlicher Arten von einfachen oder etwas komplexeren literarischen und nichtliterarischen, authentischen und didaktisch bearbeiteten Texten in Prosa und Vers“ sowie „das Verbinden des Textes mit der Eigenerfahrung und den eigenen Weltkenntnissen“ (ebd., S. 88) als wünschenswert angeführt. Dabei sollten die Lerner zum Schluss ihrer grundschulischen Ausbildung im Stande sein, „die erworbenen Informationen deuten sowie deren Inhalt und die Autorenintention kritisch bewerten [zu] können“ (ebd., S. 93). Dieselben Zielsetzungen gelten nicht nur für den Fremdsprachenunterricht in der

Sekundarstufe der kroatischen Grundschule, sondern auch für jenen in kroatischen Mittelschulen. Der Unterschied liegt darin, dass der Text in Fachmittelschulen nicht nur mit „Eigenerfahrung und eigenen Weltkenntnissen“, sondern auch „mit dem zukünftigen Beruf zu verbinden ist“ (ebd., S. 98), während in den Gymnasien noch zusätzlich „anhand der Informationen selbstständige Schlussfolgerungen zu ziehen“ sowie „Merkmale aus dem breiten Spektrum literarischer und nichtliterarischer Textsorten zu unterscheiden sind“ (ebd. 104).

Aus den angeführten Zielsetzungen, die für den Fremdsprachenunterricht in Kroatien obligatorisch sind, geht hervor, dass der Literaturunterricht innerhalb des DaF-Unterrichts samt seiner spezifischen methodisch-didaktischen Grundlagen vor allem dem Erwerb von interkulturellen Kompetenzen untergeordnet ist, indem er in der Interkulturalitätsnische untergebracht wird, die ihrerseits wiederum die Aufgabe hat, den kommunikativ-pragmatisch ausgerichteten Erwerb von fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu unterstützen. Ein solcher curricularer Kontext scheint der Anwendung von spezifischen, sich aus der fremdsprachlichen Literaturdidaktik ergebenden Forderungen nicht zugeneigt zu sein, da darauf im Curriculum nicht näher eingegangen wird.

Sicher ist die Entwicklung der Literaturkompetenzen eng mit dem Erwerb von interkulturellen sowie landeskundlichen Kompetenzen verbunden, insbesondere wenn man bedenkt, dass „die fremdliterarischen Texte Einsicht in die nicht sofort erkennbaren Inhalte fremder Kultur bieten“ (Šmidt Pelajić 2005, S. 136), was jedoch nicht zu bedeuten hat, dass diese unterschiedlichen Arten von Kompetenzen gleichzustellen sind. Insofern scheint es angebracht zu sein, dem Gefälle, das zwischen der Bedeutung von einerseits (fremd)sprachlichen und andererseits landeskundlichen, interkulturellen und literarischen Kompetenzen besteht, differenzierter entgegenzutreten und somit auf die methodisch-didaktische Spezifika einzelner in den Fremdsprachenunterricht einfließender Lehr- und Lerninhalte wie Fremdsprache, Landeskunde, Interkulturalität, Literatur und allgemeine Lernförderung einzugehen. In den angeführten Dokumenten des kroatischen Bildungsministeriums scheint man sich dessen auch bewusst zu sein, weil darin einzelne Fächer in Bildungsbereiche gebündelt wurden und somit die Grundlage für einen zwischen einzelnen Fächern korrelativ abgestimmten und integrativ vorgehenden Unterricht gelegt wurde. Demnach wäre „dasselbe Unterrichtsthema in mehreren Schulfächern zu erleuchten und zu erläutern, und zwar immer aus einer anderen, für das betreffende Fach charakteristischen Perspektive“ (ebd., S. 139). Das hat aber zu bedeuten, dass den Wechsel fachgebundener Perspektiven zugleich ein parallel verlaufender Wechsel von methodisch-didaktischen Zugangsweisen zum Unterrichtsthema zu begleiten hat, was in den angeführten Dokumenten

nicht berücksichtigt wird. Insbesondere bezieht sich das auf den Bereich der Bearbeitung von literarischen Texten im Rahmen eines solchen DaF-Unterrichts, der vor allem auf den Erwerb von kommunikativen Kompetenzen ausgerichtet ist und worin man dementsprechend die langwierige und anspruchsvoll(er)e Auseinandersetzung mit literarischen Texten als einen Motivationsstörfaktor beim Erwerb von fremdsprachlichen Kenntnissen empfinden könnte. Dies bezeugt schon der Aufbau aktueller DaF-Lehrwerke für die Grundschule in Kroatien: Während darin in den 1950er Jahren literarische und literaturbezogene Texte mit einem Anteil von 28,46% vertreten waren, betrug ihr Anteil in den 1990er Jahren nur noch 7,49% (vgl. ebd., S. 145; genauer Petravić 2004).¹⁰ Darüber hinaus sind in den aktuellen Lehrwerken nach Šmidt Pelajić (2009, S. 14f.) auch fach- und literaturdidaktische Mängel festzustellen: An vielen Stellen werden literarische Texte ohne weiterführende Aufgaben einfach im Anhang des Lehrwerkes oder am Ende der Lektion dargeboten. In Fällen, in denen die literarischen Texte doch durch Übungen begleitet werden, wird das Übungssetting meistens auf Wiedergabe des Textinhalts oder auf Kontrolle des Textverständnisses reduziert. Offenbar scheint man sich in der kroatischen Verlagspraxis dessen nicht bewusst zu sein, dass es sich bei fremdsprachlichen literarischen Texten um eine mehrfach *fremdkodierte* Textsorte handelt: durch die fremde Sprache, durch die Fremdheit der Kultur, zu der sie gehören, sowie durch die diesen Texten immanenten Ausdrucks- und Gattungsspezifika, weshalb sie letztendlich als Bestandteil eines Literaturbetriebs auszuweisen sind. Folglich haben die Lerner nicht nur fremdsprachliche, sprachstilistische und fremdkulturelle, sondern auch textsortenspezifische Hürden zu bewältigen, um sich mit dem Phänomen der in solchen Texten enthaltenen Literarizität vertraut zu machen. Das ist aber ohne entsprechende Vor- und Aufbereitung von fach- und literaturbezogenen Wissensbeständen zu den im DaF-Unterricht anzubietenden literarischen Texten nicht möglich.

Sofern eine den literaturdidaktischen Prinzipien entsprechende Auseinandersetzung mit literarischen Texten im schulischen Fremdsprachenunterricht beziehungsweise DaF-Unterricht im Rahmen der curricularen Reform der kroatischen

10 Als Faktoren, die den Rückzug des Literaturunterrichts aus dem Fremdsprachenunterricht unterstützten, nennt Häusler (2002, S. 248) die in den 1960er und 1970er Jahren „durch die Entwicklung der Technik begünstigte[n] Verfahren der audiovisuellen Methode“, die auf den Erwerb der „kommunikativen Kompetenz“ seitens der Lerner ausgerichtet waren, sowie die „fortschreitende Differenzierung der Kursangebote nach berufsspezifischen Lernzielen (Deutsch für Geschäftsleute, für das Hotelwesen, Wirtschaftsdeutsch, Lesekurs in Deutsch für Juristen u. Ä. m.) unter dem Stichwort ‚Adressatenbezogenheit‘ in den 1980er Jahren“.

Grund- und Mittelschulen auch weiterhin unbeachtet bleibt, ist dieses Defizit einzig und allein im Rahmen der Ausbildung der anstehenden fremdsprachlichen Lehrkräfte abzutragen. Diese sind dann auf die literaturdidaktischen Spezifika des Einsatzes von literarischen Texten im DaF-Unterricht hinzuweisen, insbesondere weil sie nach allgemeiner curricularer Regelung volle Freiheit bei der Methodenwahl haben, um die anvisierten Unterrichtsziele eigenverantwortlich zu verwirklichen. Das bedeutet, dass mit anstehenden Lehrkräften ein der Literaturdidaktik angemessener Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht als curriculares Problem zu besprechen ist, um ausgehend davon diesbezügliche methodisch-didaktische Leitlinien zu entwerfen und literaturunterrichtsspezifische Modelle zu konstruieren, und zwar nach Maßgabe der fächerübergreifenden Prinzipien zur Korrelation und Integration des Unterrichtsstoffes, auf dem die curriculare Reform beruht. Dabei ist jedoch zu beachten, dass beim Einsatz von literarischen Texten sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Unterricht ein noch breiter angelegter Bereich mit einzubeziehen ist. Denn oft scheint man im Mühlwerk des alltäglichen Schulbetriebs zu vergessen, dass die Literatur auch ein fester Bestandteil der „Wissenschaft über die ästhetische Erziehung und Ausbildung“ (Rosandić 2003, S. 170) ist. Dementsprechend sind die literaturdidaktischen Überlegungen zur Auseinandersetzung mit literarischen Texten sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Unterricht mit jenen aus „der Methodik der Theaterkunst, der Filmkunst, der bildenden Künste und der Musik“ (ebd.) zu verbinden. Denn es handelt sich um jene der Literatur benachbarten Erziehungs- und Bildungsbereiche, die zusammen mit dem Literaturunterricht das Ziel verfolgen, eine integrativ vorgehende Profilierung der ästhetischen Bildung von Lernern zu gewährleisten.¹¹

Bearbeitung literarischer Texte im Kontext von Literatur- und Fremdsprachenunterricht

Ausgehend von dem oben beschriebenen korrelativ-integrativen Unterrichtskonzept, nach dessen Maßgabe die Bearbeitung der fächerübergreifenden Unterrichtsstoffe jenseits der scharfen Grenzen zwischen den einzelnen Fächern zu erfolgen hat, könnte sich auch der Einsatz von Vorgehensweisen aus dem Fremdsprachenunterricht für den Erwerb von Literaturkompetenzen von Vorteil

11 Ein näheres Eingehen auf die gegenseitigen Wechselwirkungen zwischen den genannten Bereichen würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, obwohl auch hier enorm fruchtbare Anstöße zur Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Sinne einer fächerübergreifenden transkulturellen Literaturdidaktik zu finden wären.

erweisen. Bedeutend ist dabei der Tatbestand, dass die Lerner in der Auseinandersetzung mit einer Fremdsprache Verstehprozesse vollziehen, in denen es vor allem darum geht, mentale Sprachstrukturen aufzubauen, um sich die Andersheit des fremdsprachlichen Ausdrucks mit bestmöglichem Verständnis anzueignen. Diese Ausgerichtetheit des Fremdsprachenunterrichts auf den Erwerb von Deutungsstrategien zur (Re-)konstruktion fremdsprachlicher Bedeutungseinheiten steht dem Verständnis von literarischen Texten sehr nahe, wonach diese bei den Rezipienten „kognitive Dissonanzen“ (Gahn 2010, S. 187) hervorrufen, „die die Kohärenztablierung erschweren, die irritieren und oftmals kein konsonantes Ganzes ergeben; sie können also aufseiten des Rezipienten zu einem kognitiven Konflikt führen“ (ebd., S. 188). Gerade Entwürfe von unterschiedlichen Strategien zur Bewältigung von kognitiven Konflikten auf Seite der Lerner im Rahmen des fremdsprachlichen Unterrichts könnten ein fruchtbarer Anlass zur methodisch-didaktischen Verflechtung des Fremdsprachenunterrichts mit dem Literaturunterricht liefern.

Literarische Texte als grenzsprengende Sprach- und Kulturprodukte

Literarische Texte sind natürlich Kulturprodukte, jedoch weisen sie zwei Merkmale auf, weshalb sie an der Grenze der kulturellen Produktion einer Gemeinschaft anzusiedeln sind, wie auch die Literatur aus demselben Grund im Fremdsprachenunterricht nicht nur bloß als Vermittlerin der Fremdkultur(en) aufzufassen ist. Zum einen sind literarische Texte darauf ausgerichtet, subversiv auf den bestehenden kulturellen Körper einzuwirken, indem sie die eingefahrenen mentalen Strukturen und Merkmale der Eigenkultur hinterfragen.¹² Dieser subversive Charakter der literarischen Texte kommt vor allem in der Polyvalenz der literarischen Texte zum Vorschein, die den Leser anregt, die in der Kultur schon standardisierten beziehungsweise tradierten mentalen Strukturen zu überdenken. Zum anderen sind literarische Texte u. a. auch Formprodukte, d. h. kulturelle Produkte, deren ästhetische Dimension von ihrer (sprachlichen) Ausformung getragen wird, weshalb man sie auch als Kunstprodukte verstehen kann. Insofern

12 Als eine der zahlreichen Formen solcher Subversion ist u. a. auch das *dezentrierte Schreiben* zu verstehen: „Ein Schreiben ist ‚dezentriert‘, welches, im Verhältnis zu einer zentripetalen Sprache und Kultur, einen Text produziert, der sprachliche und ideologische Verschiebungen enthält“ (Laronde 1996, S. 8). Solche Texte stellen den zentripetal ausgerichteten Literatur- und Kulturbetrieb in Frage, um damit darauf hinzuweisen, dass „jede Kultur [...] in sich vielfältig, differenziert, widersprüchlich und hybrid ist“ (Wintersteiner 2012, S. 43).

hat der Literaturunterricht mit Sprachprodukten eines Kulturbetriebes zu tun, worin ein bestimmtes kulturelles Gebilde durch künstlerische Handhabung von (sprachlichen) Formen subversiert wird. Dementsprechend wird in literarischen Texten sowohl der Muttersprachler als auch der DaF-Lerner mit *Ungewöhnlichkeiten* konfrontiert, die man durch den Vollzug bestimmter Verstehensprozesse zu bewältigen sucht, um somit der Beschaffenheit und der Intention von literarischen Texten auf die Spur zu kommen.

Fremdsprachliche und literaturspezifische *Ungewöhnlichkeiten* als *Transferrahmen* von Verstehprozessen

Die Suche nach dem Verständnis des spezifischen Aufbaus von literarischen Texten sollte im fremdsprachlichen Unterricht beziehungsweise im DaF-Unterricht darauf beruhen, dass man die Auseinandersetzung der Lerner mit den in Opposition zur *Gewöhnlichkeit* der Muttersprache festgestellten *Ungewöhnlichkeiten* des fremdsprachlichen Sprachsystems auf die *Ungewöhnlichkeiten* des literarischen Textes überträgt. Dabei handelt es sich nicht um einen Methodentransfer, sondern nur um einen *Situationstransfer*: Wie die fremdsprachlichen Sprachstrukturen bei den Lernern zuerst *Verwunderung über ihr Unverständnis* beziehungsweise die Irritation infolge des nicht automatischen Verstehens dieser Sprachstrukturen hervorrufen, so sollte auch die Irritation infolge der *Fremdheit* literarischer Texte als Anlaufpunkt dazu dienen, sich mit der (Be-)Deutungspalette dieser Texte auseinanderzusetzen.

Zu diesem Zwecke sind die Lerner zuerst dazu anzuleiten, den Anforderungen des DaF-Unterrichts entsprechend die *fremdsprachliche* Ebene des literarischen Textes zu erkunden und den mehr oder weniger grob zu skizzierenden Inhalt des literarischen Textes festzustellen, was gemäß den curricularen Vorgaben zum DaF-Unterricht der Inhaltsentnahme von literarischen Texten entspricht. Dabei sind das Vokabular sowie die unterschiedlichen Ebenen des im literarischen Text verwendeten Sprachausdrucks (phonetische, morphologische und syntaktische Ebene) zu thematisieren. Das wäre zugleich die Schnittstelle, an der der handlungs- und produktionsorientierte DaF-Unterricht in den DaF-begründeten Literaturunterricht übergeht.

Transkulturelle Verortung des Literaturunterrichts innerhalb des DaF-Unterrichts

Nachdem im vorhergenannten Schritt die *fremdsprachenbezogenen Unstimmigkeiten* im Text geklärt worden sind, wodurch die Rezeption nicht mehr von Unverständlichkeiten behindert wird, deren Ursache in der Unkenntnis der

Fremdsprachenregeln liegt, ist ein genaueres beziehungsweise *textnahes Lesen* des betreffenden literarischen Textes vorzunehmen. Dabei ist immer wieder auf die *kognitiven Dissonanzen* Bezug zu nehmen, die beim Verstehen fremdsprachlicher Ausdrücken aufkommen.¹³ Wie die Erkundung der Bedeutung(en) fremdsprachlicher Ausdrücke von den Lernern Erforschen, Nachschlagen und sonstiges Suchen nach kohärenter Bedeutung der fremdsprachlichen Ausdrücke verlangt, so hat im nächsten Schritt des Unterrichts das Erkunden von *Ungereimtheiten* beziehungsweise *Ungewöhnlichkeiten* im zu behandelnden Text als einem literarischen Produkt im Mittelpunkt stehen, die das Textverständnis behindern beziehungsweise von den Lernern als verwirrend empfunden werden.

Ausgehend vom Erlebnis der *Verwunderung* über einzelne Textstellen beziehungsweise des Gefühls ihres Un- und/oder Missverständnisses sind im nächsten Schritt solche Textstellen aufzulisten, die als *literarische Irritationsstellen* die Lektüre behindern, Textstellen also, deren Irritationspotenzial nicht in den mangelhaften Fremdsprachenkenntnissen der Lerner, sondern in der Literarizität des Textes selbst begründet liegt. Die Bedeutung dieser Stellen ist dann anhand eines *Irritationsrasters* abzutasten, mit dessen Hilfe ihr sprachliches, intertextuelles, inter- und transkulturelles Umfeld zu bestimmen ist.¹⁴ Die Erstellung eines solchen Rasters kann im DaF-eingerahmten Literaturunterricht grundsätzlich drei Ziele verfolgen: Zum einen kann man mit Hilfe eines solchen Rasters die *Ungewöhnlichkeit(en)/Fremdheit(en)* der im literarischen Text verwendeten Sprachformen erkunden, was die *sprachformale Ebene* der Textanalyse betreffen würde. Zum anderen könnte man den kulturellen, sozialen und geschichtlichen Rahmen des Textes erforschen lassen, was sich auf die *sozio- und kulturhistorische Ebene* der Textanalyse beziehen würde. Nicht zuletzt könnte man auch die Verwendung von spezifischen literarischen Formen und Verfahren, die im Text angewendet wurden, einer genaueren Analyse unterziehen lassen, worunter die *transliterarische Ebene* der Textanalyse zu verstehen wäre.

Während die sprachformale beziehungsweise sozio- und kulturhistorische Ebene der Textanalyse noch anhand des im DaF-Unterricht eingesetzten handlungs- und produktionsorientierten didaktischen Settings erfolgen kann, weil es sich hier um Unterrichtsinhalte handelt, die noch an die im DaF-Unterricht zu

13 Einer solchen Vorgehensweise liegt die Vorstellung zu Grunde, dass die Lerner sich für einen literarischen Text interessieren, solange sich die sehr oft schwer überbrückbaren Differenzen zwischen der *Fremdheit* des Textes und den *eigenen* Vorkenntnissen als Motivationsfaktor positiv auf die Arbeit mit dem Text auswirken.

14 Als Beispielsmodelle zum Einsatz solcher Irritationsraster vgl. Engler/Möbius 2003; Möbius/Engler 2006.

vermittelnden fremdsprachlichen und fremdkulturellen Kenntnisse gebunden sind, hat sich die transliterarische Ebene der Textanalyse an der Didaktik des Literaturunterrichts zu orientieren. Diese ist als transliterarisch/transkulturell aufzufassen,¹⁵ weil sich die DaF-Lerner bei der Ausarbeitung des Irritationsrasters zu dem zu analysierenden literarischen Text in der Grenzposition zwischen zwei Literaturen/Kulturen, zwischen der muttersprachlichen und der fremdsprachlichen, befinden. Dabei aktivieren sie die schon bestehenden mentalen Strukturen aus der eigenen literarischen und kulturellen Tradition, um ein erfolgreiches Verständnis jener fremdsprachlichen zu erwerben. Es ist eine Grenzsituation, die sich für die Aneignung von literarischen Kompetenzen als sehr produktiv erweisen kann. Denn im DaF-Unterricht beziehen sich Lerner auf die fremdkulturelle Produkte, so auch auf literarische Texte, anhand schon erworbener mentaler Strukturen aus dem eigenkulturellen beziehungsweise eigenliterarischen Betrieb (z.B. zu Stilepochen und Stilmerkmalen, zum Gattungssystem, zur geschichtlichen Entwicklung der Literatur), die sich dann mit jenen fremdsprachlichen zwar überlappen können, öfters aber, wenn man ins Detail geht, auch von diesen

-
- 15 Hier wird in Anlehnung an Welschs Überlegungen zur Kulturproblematik auf Wintersteiners Vorstellung über den Kulturbetrieb zurückgegriffen, wonach der Begriff *interkultureller Literaturdidaktik* durch jenen *transkultureller Literaturdidaktik* zu ersetzen sei (vgl. Wintersteiner 2012, S. 35), weil „Kulturen und Literaturen immer ‚unrein‘ und Mischzustände [waren], waren [sie] stets das Ergebnis von Synthesen unterschiedlicher Elemente“ (ebd., S. 36). Deshalb müsse man die Transkulturalität auch „als Denkrahmen für Literaturwissenschaft, Literaturkritik und Literaturdidaktik“ (ebd., S. 37) übernehmen, insbesondere weil man dadurch nicht nur „einen ‚anderen Blick‘ auf die Literatur [wirft], [sondern auch] den Blick auf eine ‚andere Literatur‘ [lenkt]“ (ebd., S. 39), der dann nicht in „interkulturelle Pädagogik mit literarischen Mitteln“ (ebd.) mündet.

Damit möchte man hervorheben, dass „die ‚Andersheit‘ *fremder* Literaturen nicht allein kulturell bedingt [ist], auch sie ist zuallererst eine ‚poetische‘ Andersheit *aller* Literatur gegenüber *allen* Lebenswelten“ (ebd., S. 40). Aus einer solchen Perspektive versteht man „die falschen Gewissheiten wie Nationalliteratur, natürliche Einsprachigkeit des literarischen Diskurses, autochthone und autonome Entwicklung der einzelnen Literaturen“ (ebd., S. 41) als Produkte kulturgeschichtlicher Prozesse, welche die fremdsprachigen beziehungsweise mehrsprachigen Quellen der Literatur(en) verdunkeln. Im Fokus der *transkulturellen Literaturdidaktik* geht es dementsprechend darum, „einen Raum für multiperspektivische Betrachtung von Literatur zu eröffnen und das Eigene und das Andere miteinander ins Spiel zu bringen, [...] um inhaltliche und ästhetische Aspekte von Literatur den Lernenden verständlich zu machen“ (ebd., S. 42). Folglich möchte die *transkulturelle Literaturdidaktik* den Lernern Fremdheitserfahrungen vermitteln, die dann diese zu beobachten und zu reflektieren haben (vgl. ebd., S. 44).

unterscheiden.¹⁶ Ein Beispiel dafür wären das Schaffen von E. T. A. Hoffmann, das in der Geschichte der kroatischen Literatur keine zeitlich synchrone oder diachrone Entsprechung hat, oder die deutsche Romantik als Stilepoche, die in der kroatischen Literaturgeschichte nur teilweise auf denselben mentalen Strukturen aufgebaut ist.

Der Entwurf eines Irritationsrasters zu dem zu analysierenden Text dient als Anstoß dazu, dass die Lerner nach eigenkulturellen mentalen Strukturen greifen und diese im Entwurf protokollieren, um auf diese zum einen mittels der Vorkenntnisse aus der eigenkulturellen Literatur der spezifischen, in dem zu analysierenden fremdsprachlichen literarischen Textes enthaltenen Literarizität auf die Spur zu kommen. Die Diskrepanz(en) und Unstimmigkeit(en), die aus einem solchen Irritationsraster hervortreten, können zum anderen die Lerner darauf hinweisen, dass die anhand des Irritationsrasters festgestellte Polyvalenz des literarischen Textes beziehungsweise die Disruption ihrer eigenen Vorstellung von der Eindeutigkeit des Mitteilungspotentials eines literarischen Textes nichts Ungewöhnliches ist, sondern im Gegenteil das Grundmerkmal literarischer Texte ist. Diese unterscheiden sich – und zwar transkulturell – von anderen Textsorten gerade durch das fundamentale Eigenmerkmal der Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses beziehungsweise durch die Verwunderung der Lerner über die Unmöglichkeit, eine eindeutig kohärente Textdeutung herzustellen. Dieses Gleiten der (Be-)deutungszuweisung(en) ist dann abschließend im Rahmen intersubjektiver Besprechung unterschiedlicher Deutungsversuche zu den einzelnen Irritationsstellen als auch in Bezug auf die potentiellen Bedeutung(en) des Gesamttextes seitens der Lerner in Form von mehreren Deutungshypothesen zum Inhalt und Aufbau des zu analysierenden Textes festzuhalten.

Eine solche Offenheit des literarischen Textes gegenüber seinen Deutungsversuchen kann ferner dazu benutzt werden, um in Anlehnung an Modelle des identitätsorientierten Literaturunterrichts im Sinne von Kaspar Spinner (vgl. Spinner 1980) darauf hinzuweisen, dass sowohl eigenkulturelle als auch fremdkulturelle beziehungsweise eigenliterarische und fremdliterarische Produkte letztendlich hybride Gebilde sind, die sich anhand der Auseinandersetzungen mit ihnen innerhalb des je eigenen kulturellen beziehungsweise literarischen

16 In Bezug darauf scheint gerade die Transkulturalität als „eine wichtige Eigenschaft literarischer Werke zu sein“ (Iljassova-Morger 2009, S. 41), die jedoch nicht nur aus „literarische[n] Gemeinsamkeiten über verschiedene Länder und kulturelle Kontexte hinweg“ (ebd.), sondern auch aus unterschiedlicher Profilierung verschiedener Muster in unterschiedlich aufgebauten Literaturbetrieben besteht, die dann die Vielfalt der literarischen Äußerungsformen als festen Bestandteil des Literaturbegriffs bestätigt.

Betriebs und gegenüber dem *Fremden* beziehungsweise *Andersartigen* in Zeit und Raum etablieren. Parallel dazu ist festzuhalten, dass die Irritation durch das im *Fremden* enthaltene *Unverständliche* eigentlich weniger über das *Fremde* aussagt, sondern mehr eine Einladung ist, eigene mentale Strukturen immer wieder aufs Neue zu hinterfragen, um anhand der Beschäftigung mit literarischen Texten am eigen- und fremdkulturellen, und das heißt am transkulturellen Erkenntnisbetrieb mitzuwirken, sofern man sich selbst als ein erkennendes Kulturwesen verstehen möchte.

Natürlich bleibt man den mentalen Strukturen, denen man von klein an begegnet, mehr oder wenig verhaftet. Das hat aber nicht zu besagen, dass zum einen die Disruption der Eigenkultur in literarischen Texten als Mangel in der Entwicklung der eigenkulturellen Literatur zu verstehen ist.¹⁷ Im Gegenteil scheint die Funktion der Literatur gerade in der immer neu stattfindenden Hinterfragung des etablierten eigen- und fremdkulturellen Betriebs zu liegen, die den Lernern zu vermitteln ist und in der sich diese anhand der transkulturellen Zugangsweise einzuüben haben. Dies betrifft zum anderem auch die Vorstellung(en) von der ästhetisch-artifiziellen Beschaffenheit literarischer Texte, die gleichwohl dazu einlädt, sich die Frage nach der *Schönheit* beziehungsweise nach dem Artifiziiellen im eigenen Leben sowie jenem der *Anderen* innerhalb, gegenüber und außerhalb des sowohl eigenen als auch fremden Kulturbetriebs und der sich daraus ergebenden mentalen Strukturen zu stellen. Insbesondere scheint das der Fall zu sein, wenn man transkulturelle Literaturdidaktik als organisierten Lernprozess versteht, „bei dem komplexe Identitätsvorstellungen durch die in der Literatur selbst angelegte Mehrdimensionalität und Multiperspektivität entwickelt werden können“ (Wintersteiner 2012, S. 44).

Abschließend stellt sich die Frage, ob eventuell sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Literaturunterricht das methodisch-didaktische Prozedere aus einer solchen Didaktik des Literaturunterrichts zu gewinnen wäre, die nicht so sehr auf die Grenzziehung zwischen der Eigenkultur und der Fremdkultur(en) ausgerichtet ist, sondern sich auf die (Re-)konstruktion der in den literarischen Texten enthaltenen mentalen Strukturen konzentriert? Eine solche Didaktik könnte den Lehrenden eine Reihe von fachspezifischen didaktisch-methodischen Leitlinien an die Hand geben, wonach die Lerner die Beschaffenheit

17 Diesbezüglich ist auch darauf hinzuweisen, dass nicht jeder Versuch, die sowohl im (Fremd-)kulturellen als auch im (Fremd-)literarischen enthaltene *Fremdheit* und *Andersartigkeit* zu entziffern – diese Grundtendenz des Fremdsprachenunterrichts –, immer glücken muss (vgl. Wintersteiner 2012, S. 43).

literarischer Texte anhand intersubjektiver und identitätsorientierter Ansätze¹⁸ zur Analyse mentale Strukturen, auf denen die literarische Texte aufgebaut sind, kennenlernen und diese immer tiefer erforschen könnten, so dass sie nicht nur ihre Literaturkompetenz, sondern sich selbst als Kulturwesen graduell entwickeln könnten.

Literatur

- Budimir, Martina/Häusler, Maja (2009): Fremdsprachenunterricht in Kroatien. In: Zagreber Germanistische Beiträge. Jg. 18, S. 391–413.
- Engler, Tihomir; Möbius, Thomas (2003): Die Hundsköpfe – vom Lesen zum Denken. Ein Beitrag zur dekonstruktivistischen und hermeneutischen Lesart von literarischen Texten im Unterricht. In: Zagreber Germanistische Beiträge. Jg. 12, S. 209–230.
- Fuchs, Radovan/Vican, Dijana/Milanović Litre Ivana (Hrsg.) (2011): Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezatno i srednjoškolsko obrazovanje. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
- Geiger, Vladimir (2006): Sudbina jugoslavenskih Nijemaca u hrvatskoj i srpskoj književnosti. Zagreb: Zajednica Nijemaca u Hrvatskoj.
- Häusler, Maja (2002): Literatur im fremdsprachlichen Unterricht. In: Zagreber Germanistische Beiträge. Jg. 11, S. 247–259.
- Häusler, Maja/Karačić, Geriena (2009): Fremdsprachenunterricht in Kroatien. In: Zagreber Germanistische Beiträge. Jg. 15, S. 215–231.
- Helbig, Gerhard (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch. Halbbd. 2. Berlin: de Gruyter.
- Holenstein, Elmar (1998): Kulturphilosophische Perspektiven: Schulbeispiel Schweiz. Europäische Identität auf dem Prüfstand. Globale Verständigungsmöglichkeiten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

18 Das methodologische Gerüst dazu könnte wiederum die transkulturelle Literaturdidaktik liefern. Denn darin wird das die Kultur prägende und rezipierende Subjekt als „individueller Schnittpunkt, beziehungsweise als additionsfähige Summe vieler Schnittpunkte von kulturellen Vernetzungen“ (Fischer 2005) verstanden, aus dem heraus und in dem kulturelle Produkte als Ereignisse von Prozessen auf unterschiedlichen Ebenen im Sinne „der Bildung immer neuer [kultureller] Vernetzungen“ (Iljassova-Morger 2009, S. 41) stattfinden, die grundsätzlich keine Grenzen kennen.

- Iljassova-Morger, Olga (2009): Transkulturalität als Herausforderung für die Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. In: Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2009, S. 35–39.
- Laronde, Michel (1996): *L'écriture décentrée. La langue de l'Autre dans le roman contemporain*. Paris: L'Harmattan.
- Milković, Ivana (2015): Prijevodi anglofone književnosti kao kulturna sastavnica hrvatskih čitanki za niže razrede osnovne škole (Habilitationsschrift). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Möbius, Thomas/Engler, Tihomir (2006): Auf der Fährte eines tiefenhermeneutischen Verstehens des Fremden am Beispiel des kroatischen Märchens *Smrtko*. In: Engler, Tihomir/Möbius, Thomas (Hrsg.): *Textnahes Verstehen*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 183–200.
- Petravić, Ana (2004): Mjesto književnosti u osnovnoškolskim udžbenicima njemačkog jezika – dijakronijska kvantitativna analiza. In: *Metodika*. Jg. 5, S. 173–185.
- Petravić, Ana (2005): Kroatischer nationaler Bildungsstandard für Deutsch und seine Bedeutung für den Deutschunterricht an der Grundschule. In: *KDVinfo*. Jg. 14. H 26/27, S. 18–29.
- Rosandić, D. (2003): *Kurikulski metodički obzori*. Zagreb: Školske novine.
- Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) (2008): *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stojić, Aneta (2008): Njemačke posuđenice i hrvatski ekvivalenti. In: *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*. Jg. 34. H. 1, S. 357–369.
- Šmidt Pelajić, Iris (2005): Kinder- und Jugendliteratur im Kroatischen nationalen Bildungsstandard für Deutsch. In: *KDVinfo*. Jg. 14. H 26/27, S. 135–146.
- Šmidt Pelajić, Iris (2009): Literatur als Freiraum für interkulturelle Begegnungen. In: *KDVinfo*. Jg. 18. H. 34/35, S. 8–19.
- Vican, Dijana/Milanović Litre Ivana (Hrsg.) (2006): *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
- Vrhovac, Yvonne (Hrsg.) (2001): *Children and foreign languages*. Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.
- Wintersteiner, Werner (2012): Transkulturelle Literaturdidaktik. Theoretische Begründungen, didaktische Ziele, literarische Beispiele. In: Pieper, Irene/Wieser Dorothee (Hrsg.). *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 33–48.

Internetquellen

- Okvir nacionalnoga kurikulumu. Prijedlog. (2016). <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/02/ONK-18.2-POPODNE-2.pdf>. Abgerufen am: 15.04.2016.
- Fischer, Bernd (2005). Multi, Inter, Trans: Zur Hermeneutik der Kulturwissenschaft. In: Trans. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. Jg. 8. H. 15. http://www.inst.at/trans/15Nr/01_1/fischer15.htm. Abgerufen am: 21.04.2016.